

EDUCADOR ESPECIAL: REFLEXÕES E CRÍTICAS SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

SPECIAL EDUCATOR: REFLECTIONS AND CRITICISM ABOUT HIS PEDAGOGICAL PRACTICE

Lúcia Pereira LEITE²

RESUMO: este texto pretende trazer algumas reflexões sobre como o educador especial deve orientar suas ações educacionais, caso deseje promover um ensino de qualidade a uma parcela que ainda se encontra, muitas vezes, distante do espaço escolar. Serão analisadas as funções do professor especialista e sua atuação profissional no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo uma alusão a práticas pedagógicas que ainda promovem a segregação desses educandos, no cenário educacional atual. No decorrer da análise textual recorreu-se aos pressupostos da Psicologia sócio-histórica, para embasar teoricamente as reflexões apresentadas sobre a atuação do educador especial.

PALAVRAS-CHAVE: educador especial; educação especial; prática pedagógica.

ABSTRACT: this text intends to bring some reflections about how the special educator should orient his educational actions, in case he wishes to promote quality education to some people who find themselves, many times, distant from the scholar space. Thus, an analysis of the specialist teacher's functions will be performed, giving emphasis to pedagogical strategies that still promote the segregation of these pupils in the current educational scenery. In the course of textual analysis, the pre-supposed facts of the socio-historical Psychology were used to understand theoretically the reflections presented about the special educator's performance.

KEYWORDS: special educator; special education; pedagogical practice.

Ao falar de Educação Especial, dentro do contexto da Educação brasileira, de um modo geral, significa compreendê-la como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação e ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior. Também pode ser definida como uma área peculiar de ensino que necessita de instrumental, aparelhagem, equipamentos e recursos pedagógicos especiais para efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo, dessa maneira, o suporte necessário para que cada aluno consiga acessar o currículo escolar comum, ou seja, se beneficiar dos conhecimentos dados em sala de aula e possa, a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, se apropriar desses conhecimentos.

Tais apontamentos estão amparados na legislação educacional atual, na Resolução CNE/CNB 2/2001, como pode ser percebido abaixo:

[...] por *Educação Especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica,

¹ Este artigo contém partes do 3º capítulo da tese da autora, intitulada: A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial, orientada pela Profª. Drª. Maria Salete Fábio Aranha, defendida no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília.

²Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências - UNESP - Campus de Bauru - lucialeite@fc.unesp.br

assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 3º. grifos originais).

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) determinam as recomendações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que:

o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (p. 53).

Na análise das considerações legais, acima apresentadas, percebe-se a preocupação em oferecer um ensino especializado que promova ações educacionais pontuais que favoreçam ao seu alunado o acesso aos conteúdos curriculares, sendo primordial a oferta de estratégias e recursos didático-pedagógicos diferenciados para atender as necessidades específicas de cada um, facilitando este processo.

Entretanto, é comum na Educação Especial, em virtude da especificidade do seu alunado, verificar que o uso indiscriminado de estratégias e recursos pedagógicos se sobrepõe a preocupação de um ensino que assegure os objetivos e os conteúdos educacionais propostos no plano de ensino. Nesse contexto, os recursos, equipamentos e estratégias parecem assumir maior relevância no processo de aprendizado, como se fossem responsáveis pelo sucesso acadêmico do aluno, pois segundo Bueno (1993) os professores especialistas ainda resumem que a essencialidade de sua atuação está na adoção de técnicas e recursos pedagógicos especializados.

Em outras palavras, a adoção de recursos pedagógicos deve ser entendida como um auxílio utilizado pelo professor para promover a sua prática pedagógica e não substituí-la, ou seja, o uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas deve funcionar como facilitador do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem das temáticas educacionais. A Educação Especial não pode se resumir no emprego de um conjunto de adequações de estratégias e recursos pedagógicos para atender uma necessidade específica de seus aprendizes.

Para além das questões apresentadas encontraram-se estudos (DECHICHI, 2001; OLIVEIRA, 2002; PADILHA, 1997 E 2001; ZANOTTO, 2002) que apontam a existência de práticas educativas que estão em desacordo com o proposto pelas diretrizes da Educação Especial, pois oferecem um ensino segregado que está longe de possibilitar aos seus alunos o acesso ao currículo nacional comum. Tal atuação distancia-se de uma prática pedagógica interessada na promoção do desenvolvimento das potencialidades do aluno, pois, muitas vezes, acaba por reforçar as suas dificuldades acadêmicas, quando propõem um ensino repetitivo e pouco preocupado em

possibilitar a aprendizagem do saber historicamente construído. Agindo assim se abstém de promover um processo educacional que possibilite ao aluno se apropriar dos significados encontrados no contexto social, ficando muito aquém de uma das funções primordiais do ensino, ou seja, deixa de oferecer subsídios para o exercício da cidadania.

Bayer (2003) coloca que a Educação Especial também precisa rever seu modo de ensinar, pois tem funcionado de modo segregado em algumas escolas públicas, apresentando uma escassez de atitudes educacionais que assegurem a interação do deficiente com outros alunos, distanciando-se, e muito, da perspectiva de modalidade educacional que perpassa os diferentes níveis de ensino. O isolamento e a exclusão dos alunos com deficiência, no meio escolar, restringem a participação e o acesso aos significados culturais diversos, presentes no grupo social da escola.

Ao agir assim reforça a demarcação da deficiência no âmbito institucional, deixando de criar oportunidades para o intercâmbio sócio-cultural, entre pares heterogêneos na convivência escolar. A escola e, principalmente, a Educação Especial devem facilitar a participação do aluno com deficiência nas relações interpessoais diferenciadas, pois elas certamente auxiliarão em novas formas de pensar e refletir sobre os fenômenos vivenciados, possibilitando, conseqüentemente, o desenvolvimento de estruturas mentais complexas (BAYER, 2003).

Padilha (2001), ao referir sobre a função da Educação Especial aponta que ela necessita determinar algumas concepções que são essenciais para entender seu modo de funcionamento, entre elas, a

concepção de sujeito, de mundo, também sobre a sociedade, sobre deficiência e eficiência, concepção de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (p. 108).

No entanto, para que se possa efetivar a proposta da Educação Especial, no cenário educacional, é preciso que os princípios educacionais devam estar, fundamentalmente, direcionados para a finalidade de viabilizar o crescimento do ser humano, o que só irá ocorrer, se deixarmos de intentar, antecipadamente, sobre qualquer possibilidade de desenvolvimento de cada aluno (MAZZOTTA, 1987). Ressalta-se aqui que o processo educacional deve ser intencional sim. Porém, as projeções sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno devem estar baseadas em um conjunto de avaliações pedagógicas de caráter flexível, formativo e somatório, a serem realizadas periodicamente, contemplando analisar o aprendizado e o desenvolvimento constante do aluno nas mais diversas situações educacionais.

Para Omote (2000) analisar a deficiência significa compreendê-la a partir de uma visão não centrada no indivíduo, mas “direcionar o foco de atenção para a audiência que interpreta determinadas manifestações como sendo deficiências e as circunstâncias em que alguém é visto e tratado como deficiente” (p. 60-61). Para tal exame, é necessário entender que a deficiência é tida como um fenômeno construído

no contexto social, que não deve ser entendida unicamente como uma qualidade atribuída a determinada pessoa, mas sim compreendida a partir de como o contexto social a denota, ou seja, deve-se abordar a deficiência através de uma concepção que possibilite a ampliação do foco de análise da questão, deixando de ser unidirecional ao indivíduo, e que consiga analisar as representações sociais atribuídas a ele (OMOTE, 1980).

As proposições apresentadas pelo autor evidenciam a importância de entender o contexto social que o deficiente está inserido, notando que a deficiência não se restringe a um conjunto de limitações físicas, de origem orgânica. A audiência social acaba por produzir atitudes que irão estigmatizar o deficiente, deixando de garantir um conjunto de oportunidades para que ele se desenvolva como qualquer outro indivíduo pertencente a uma dada comunidade.

Nos dias de hoje ainda se observa que a oferta de oportunidades de participação social do deficiente é reduzida e permeada de conotações de cunho assistencialista, como se ele pertencesse a uma parcela diferenciada de uma população de indivíduos supostamente iguais. Essa compreensão é compartilhada por Aranha (1991), quando a autora afirma que o fenômeno da deficiência é complexo e multideterminado, pois, erroneamente, o indivíduo deficiente é apenas distinguido dos demais pelos seus impedimentos ou incapacidades individuais, no contexto social. Ainda em seus aspectos biológicos ou psicológicos, gerados ou não pelas condições sociais, perpassa a idéia, muitas vezes, de uma inabilidade social, produzindo o distanciamento e a segregação dos indivíduos deficientes dos demais, dando-lhes o rótulo de incapazes, lentos ou improdutivos para atuarem em um sistema econômico competitivo, deixando-os assim à margem do convívio social.

A desvalorização da participação ativa da pessoa com deficiência no seu meio social acaba por comprometer sua interação e integração com seus pares e isso, conseqüentemente, trará prejuízos significativos, para o seu desenvolvimento.

Padilha (2001), ao referir sobre esta concepção de deficiência no meio educacional, salienta que ainda é muito comum observar professores que considerem a deficiência como um fenômeno orgânico e, por conta disso, atribuem aos distúrbios biológicos a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso do indivíduo deficiente. Apesar de os avanços das produções científicas questionarem tal posicionamento, o modelo baseado na concepção orgânica deixa de considerar aspectos sócio-culturais relacionados à história de vida do deficiente, que deveriam ser trabalhados em sala de aula, desvelando que a diversidade presente do alunado não é singular ao deficiente.

Além do mais, Omote (2000) relata que os professores, que lecionam a uma parcela de estudantes com desempenho escolar abaixo do previsto, tentam atribuir a responsabilidade do fracasso escolar ao aluno, indicando que a culpa é deste por não estar conseguindo aprender, seja por problemas de ordem pessoal, seja por problemas relacionados a sua estrutura familiar ou condição social. Aponta que, freqüentemente, tais professores deixam de analisar vários aspectos diretamente relacionados ao desempenho apresentado pelo aluno em sala de aula, como: o tipo

de relações interpessoais que estabelece com o aluno, os conteúdos programáticos, o contexto educacional e as condições estruturais e institucionais que envolvem o processo educacional.

Com o objetivo de investigar o atendimento de alunos com necessidades especiais, nas áreas de deficiência mental, auditiva, visual ou distúrbios de comportamento, o estudo de Glat (1999), com professores da Educação Especial, traz importantes contribuições sobre os temas acima apresentados.

A partir da análise das respostas dadas pelas professoras, a autora constatou, entre outros aspectos, que os professores da Educação Especial se sentem segregados dos demais educadores do ambiente escolar, isolados como seus próprios alunos. De modo geral, as professoras entrevistadas se queixavam por não serem chamadas para elaborar o planejamento pedagógico geral da escola, além de não serem convidadas para participarem de atividades sociais, promovidas pela comunidade escolar. Também foi constatado que elas demonstravam uma visão de atendimento educacional ao aluno com deficiência baseada em uma concepção assistencialista, adotando, geralmente, o referencial clínico de atendimento, fundamentado no modelo da reabilitação. Averiguou-se também que as professoras distanciavam-se do uso de uma prática didático-pedagógica voltada ao oferecimento de conteúdos curriculares, que assegurasse, por parte de seus alunos, o processo de construção de conhecimentos na área educacional.

Nas conclusões do estudo acima citado nota-se que as providências proclamadas pelos professores da Educação Especial estão amparadas no legado de proteção a seus alunos e podem gerar atitudes discriminatórias. E por, supostamente, toda dificuldade para aprender dos alunos se resumir a determinantes biológicos, que necessitam de amparo profissional que extrapolam a atuação do educador, os professores acabam por relegar o atendimento educacional em resposta ao tratamento médico.

Ao analisar esses resultados percebe-se que a consequência da atuação profissional do professores é preocupante, pois eles esperam respostas de natureza biológica de seus alunos que pouco contribuem para a elaboração do planejamento educacional.

As considerações feitas até o presente momento buscaram demonstrar como em alguns locais ainda vêm sendo concebido e conduzido erroneamente o ensino da população com deficiência. No entanto, como este artigo pretende oferecer reflexões sobre as funções do professor da Educação Especial, à luz do referencial teórico da Psicologia sócio-histórica, discorrer-se-á considerações entendidas como importantes quando se pensa em propor um processo educacional que esteja em consonância ao atendimento de alunos que apresentem, por razões biológicas, sociais e/ou econômicas, necessidades especiais em acessar e fazer uso de um currículo comum no sistema escolar.

De acordo com Faingold (2001) ao professor especialista cabe administrar o andamento da classe como um todo, juntamente com as particularidades apresentadas pelo aluno, no processo educacional, identificando em que etapa de aprendizagem se encontra cada um.

A referida autora acrescenta que, para conseguir realizar esse tipo de atuação, o professor especialista necessita, primeiramente, apresentar as competências profissionais relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, adotando uma postura que lhe permita refletir sobre a sua prática, de sorte que possa se beneficiar da apropriação de novos elementos a serem implementados, de acordo com a necessidade.

Ser professor especialista significa, entre outros fatores, exercer a função de um educador que atenda prioritariamente aos alunos com deficiência, estabelecendo uma prática educacional compromissada com a diversidade da sala de aula, ou seja, com as particularidades presentes em cada aluno ou em um grupo de alunos. Isso implica na promoção de uma formação consistente, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas necessárias para que o professor possa atuar com alunos com deficiência de modo responsável, na promoção do processo de ensino e de aprendizagem.

Para o exercício da atividade docente é relevante que o professor especialista considere que seu aluno, como qualquer aluno, independente das necessidades especiais que apresente ou da modalidade de ensino que freqüente, possui um conjunto de peculiaridades que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais. No caso de alunos com necessidades educacionais especiais não é diferente, pois, apesar de apresentarem condições biológicas, culturais e/ou sócio-econômicas diferenciadas - temporárias ou permanentes, têm que se beneficiar da oferta que um serviço educacional que permita acessar o currículo escolar comum, a partir das adequações que se fizerem necessárias.

Sanches (1995), após ter realizado um estudo com professores da Educação Especial, na realidade educacional portuguesa, destaca que a prática pedagógica dos professores deve estar direcionada a efetivar o apoio direto, chamado de Dinamização do Processo Ensino-Aprendizagem, que é realizada a partir do levantamento de conteúdos curriculares, que irão ser desenvolvidos durante esse processo, bem como da adoção de métodos, estratégias, técnicas, atividades e materiais, de acordo com a especificidade de cada situação educacional. Afirma também que todo o trabalho desenvolvido pela Educação Especial deve sensibilizar a família dos alunos e a comunidade escolar, de modo geral, contando com a colaboração desses dois segmentos para efetivá-lo.

A autora ainda salienta, entre outros aspectos, a importância de se estabelecer uma relação de cumplicidade entre professor e aluno, que ela considera uma relação estreita, nomeando-a de relação afetiva positiva. Nessa relação, o papel principal é o do professor, tido como centralizador da comunicação verbal, em sala de aula, que deve atuar como um facilitador do início e do estabelecimento das trocas

comunicativas ocorridas nesse ambiente, diminuindo, assim, comportamentos de ansiedade, quando são solicitados posicionamentos do professor, para responder as suas dúvidas e/ou questionamentos. A partir do estabelecimento dessa relação, constrói-se um ambiente agradável de ensino, baseado no respeito mútuo.

Na leitura das considerações apresentadas por Vygotsky (2001), percebe-se que as posturas adotadas pelo professor em sala de aula irão determinar ou não a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Para o autor, o processo educacional deve possibilitar o estabelecimento de trocas interativas entre os seus personagens e ao professor cabe favorecer formas do aluno acessar o universo dos saberes sistematizados, concedendo grande parte do suporte necessário para a sua participação ativa no contexto sociocultural.

Particularizando essa idéia para a Educação Especial, o professor no trato pedagógico com seus alunos, deverá realizar ações que contribuam para o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos, atuando como um mediador, ou seja, como parceiro mais capaz, que possibilite a realização de atividades que o aluno ainda não possui condições para realizar autonomamente. Atuando desse modo, estará contribuindo para o desenvolvimento potencial desses alunos, distanciando-se de concepções errôneas apresentadas comumente no trato com o deficiente, que o julgam como indivíduo de menor valia.

Apoiados na perspectiva vygotskiana, Veer e Valsiner (1991) consideram que o ensino dos deficientes deve ser apoiado na elaboração de instrumentos especiais que propiciem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a deficiência não deve ser entendida como insuficiência, mas sim como uma organização particularizada dessas funções, que ocorrem na e pela apropriação dos aspectos culturais pelo deficiente. Por funções psicológicas superiores, de acordo com Vygotsky (2000), compreende-se um conjunto de estruturas mentais complexas capazes de realizar atividades que envolvam raciocínio abstrato, pensamento lógico-matemático, memória mediada, percepção e imaginação, uso funcional da linguagem entre outras.

Ao analisar as considerações anteriores, cabe ainda dizer que, para Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende essencialmente da participação ativa e contínua do indivíduo na sua coletividade, pois, apesar do aparato biológico, presente no nascimento, a organização e o funcionamento das atividades mentais vão sendo construídos ao longo da história de vida de cada um, através das mediações sociais.

Na área educacional, tais apontamentos podem ser exemplificados por Tudge (1996), quando relata que os alunos deficientes mentais, pela falsa idéia de que são capazes apenas de realizar atividades que envolvam somente o pensamento concreto, infelizmente, deixam de receber conhecimentos que exijam o raciocínio abstrato. E isso acaba por suprimir oportunidades para que tais indivíduos possam manifestar a capacidade de abstração.

Assim, pode-se perceber a extrema importância do tipo de instrução oferecida a essa população, uma vez que seu desenvolvimento, como o dos demais alunos, está diretamente atrelado ao contexto social. Parece, portanto, que a determinação do insucesso escolar é consequência das "diferenças" ou deficiências apresentadas pelos alunos, e não um fenômeno que foi construído ao longo do tempo, por uma sociedade que julga o diferente, na maioria das vezes, como lento e improdutivo, legando a ele apenas um universo restrito de oportunidades de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos, por julgar desnecessário oferecer grandes ou iguais oportunidades a indivíduos tão incapazes.

Contrária a uma postura pedagógica que nega atenção ao processo de formação sociocultural do alunado, os educadores devem considerar que seus alunos já apresentam um universo de conhecimentos anteriores ao ingresso à escola, que foram construídos ao longo da sua participação na história humana e que determinaram o seu desenvolvimento individual. Talvez, o pouco conhecimento sobre a formação social do indivíduo, como um processo dialético baseado numa concepção histórica de desenvolvimento humano, pode ser justificado pela falta de oportunidades do professor ter acesso, em seu processo de formação acadêmica, aos pressupostos da Psicologia sócio-histórica, uma vez que, segundo Gonçalves (2002), ela só começa ser debatida na educação brasileira no final da década de 70, do século passado.

A partir da leitura defendida de desenvolvimento humano, entende-se que a ocorrência da aprendizagem não está restrita a um determinado local, mas estende-se a várias instâncias sociais e se dá a partir do momento em que, para o indivíduo, é facultada a sua participação em vários espaços sociais, produzindo o desenvolvimento de funções psicológicas, ressaltando que os fenômenos psicológicos são constituídos nas e pelas relações sociais (LEONTIEV, 1978).

Cabe lembrar ainda que, na perspectiva teórica sócio-histórica, a apropriação do conhecimento, pelo indivíduo, é constante e se dá primeiramente nas trocas interativas ocorridas no plano social, para posteriormente ser internalizada, tornando-se particular. Para Vygotsky, o indivíduo se desenvolve por meio desse movimento, uma vez que a sua participação no espaço comum possibilita o contato com a manifestação de outras individualidades e, conseqüentemente, com os conhecimentos sócio-culturais formados pela história humana. Isso se refere ao primeiro estágio de desenvolvimento humano, denominado de interpessoal, ou intersubjetivo. Entretanto, para que cada um torne-se um indivíduo particular e único e para que possa contribuir para a construção social da realidade, os conhecimentos precisam ser apropriados e internalizados. Tal processo é contínuo e ocorre internamente, a partir da conversão do conhecimento aprendido no espaço social e das experiências anteriores, vivenciadas ao longo de sua vida de cada um, em desenvolvimento humano, constituindo-se na subjetividade. Essa etapa é conhecida como desenvolvimento intrapessoal ou intra-subjetivo e ocorre através das mediações sociais (GONÇALVES, 2002).

Ao explicitar o processo de apropriação na teoria sócio-histórica, Duarte (1993) afirma que este processo não é passivo, pois ocorre a partir da participação

ativa do indivíduo no seu contexto sócio-cultural. Sendo que a manifestação de ações que garanta a apropriação de conhecimentos, além de produzirem desenvolvimento humano, também acaba por acarretar mudanças no cenário social, marcando e formando a história humana.

Pensando nos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre deles o com deficiência, é interessante, quando se propõe estabelecer uma prática pedagógica que esteja em concordância com a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, acrescentar um outro conceito proposto por Vygotsky: a mediação. Para o autor, o emprego da mediação no processo educacional é, em grande medida, responsável pelo desenvolvimento dos alunos e de suas atividades mentais. Para que ela seja instituída no processo educacional, o professor deve facilitar ao aluno à aquisição de conhecimentos presentes no universo escolar, por meio da inserção de instruções, previamente organizadas, voltadas para a aprendizagem de determinado conceito.

Evans (1995) acredita que a partir do estabelecimento de situações compartilhadas se dê a construção de novos conhecimentos, enfatizando a importância, dentro da perspectiva vygotskyana, que o professor da Educação Especial realize modificações no seu modo de ensino, para alcançar os objetivos propostos de modo mais eficaz.

Análogo as suas idéias, acredita-se que o professor especialista deve atuar pontualmente, ou seja, dispor de um conjunto de estratégias pedagógicas tendo em vista a necessidade do aluno, procurando garantir formas diferenciadas para o acesso aos conteúdos curriculares, a partir da inserção de atividades escolares em que será exigida competência cognitiva para realizá-las.

O professor, então, deve pesquisar estratégias que facilitem a aprendizagem de conceitos que os alunos ainda não são capazes de aprender, de modo independente, uma vez que "a instrução está no cerne da aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento" (LUNT, 1995, p. 232).

Isso pode ser efetivado quando se pensa que o professor pode instituir ações pedagógicas que visem a construção de conhecimentos na *zona de desenvolvimento proximal* de cada aluno, entendendo que ele se refere

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p. 112)

A partir da implementação de um ensino baseado no conceito apresentado, Vygostky acredita que se possa promover situações de aprendizagem de determinados conteúdos curriculares que facilitem o aprendizado de outros conhecimentos, pois a intervenção educativa estimula o desenvolvimento de funções psicológicas que estejam sendo ativadas no decorrer da atividade em questão. O

ensino pauta-se, portanto, na introdução de conhecimentos que tenham um certo grau de novidade, porém que os alunos já tenham algum domínio anterior, motivando a curiosidade de aprender e deve ser ofertado através de atividades coletivas.

A promoção de oportunidades educacionais, através da formação de parcerias, é muito importante quando se pensa em estruturar um plano de ações pedagógicas que favoreçam o ensino participativo, uma vez que a interação na sala de aula deve acontecer tanto na díade professor e aluno como entre os aprendizes, pois, para Vygotsky, o aprendizado individual decorre da aprendizagem conjunta.

Ao trabalhar de modo compartilhado, o professor, propicia novas aprendizagens que geram o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Esse modo de como cada um 'olha', experimenta e entende o conhecimento dado resulta em experiência de aprendizagem conjunta, além de contribuir para que o parceiro conheça e vivencie outros modos de desenvolver as atividades escolares.

De acordo com Vygotsky, isso se torna possível quando o professor especialista, ou não, consegue oferecer situações de ensino em que ocorra a mediação educacional, recordando que essa ocorre pelo estabelecimento de um processo interativo ocorrido entre pares, a partir de intervenções sistemáticas que objetivem a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados. Tais considerações remetem à necessidade da interferência de um adulto, no caso, do professor, para favorecer as condições para que os alunos possam aprender, superando as suas dificuldades iniciais em relação ao novo (ANACHE, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial deve, entre outros fatores, possibilitar o acesso aos conteúdos curriculares através de adoção de atividades que tenham sentido pedagógico, que não se esgotem em si, sem uma finalidade aparente, caso queira atender com eficiência ao seu alunado, o qual aprende de forma peculiar, em um ritmo mais lento ou diferenciado.

A falsa idéia de que o aluno com deficiência é, necessariamente, um indivíduo com menores possibilidades de aprendizagem acaba, muitas vezes, por sedimentar em seus docentes a concepção errônea encontrada comumente no contexto social, que dissemina o aluno freqüentador da classe especial como um sujeito de menor valia.

O perigo reside quando o educador fica preso às amarras do preconceito encontrado na esfera social, sedimentado em representações sociais que revelam julgamentos e atitudes inadequadas preconcebidas, sem fundamentação teórico-científica. E, ao lidar com o aluno com deficiência, o educador adota tal posicionamento, restringindo o seu ensino a determinados conteúdos programáticos, por desacreditar nas possibilidades que o estudante tem de aprender.

O professor especializado deve pautar seu ensino em práticas pedagógicas que exijam além do que parece ser o limite dos seus educandos. Tal fato indica que o

professor deve mediar situações de aprendizagem, as quais favoreçam a apreensão de conhecimentos que ainda não sejam suficientemente passíveis de serem percebidos, com autonomia, em seus alunos.

Para tanto, o professor deve identificar que possíveis intervenções pedagógicas são necessárias para a promoção de um ensino que atenda aos seus alunos, e não reduzir sua atenção às condições biológicas apresentadas, muitas vezes, pelos alunos da Educação Especial. A grande importância de se conhecer os pressupostos da Psicologia sócio-histórica, por aqueles que são responsáveis pelo trato pedagógico de alunos com deficiência, é poder entender o modo como ela concebe a deficiência como um fenômeno multideterminado e historicamente construído e quando se quer produzir um ensino que esteja em consonância com isso, não cabe ações educacionais que desvelem como “uma visão mecanicista que reduz a pessoa com deficiência ao limite imposto por um déficit orgânico e a aprisiona no seu funcionamento natural e biológico” (OLIVEIRA, 2002, p. 34).

Fazendo um ensaio entre os pressupostos teóricos da Psicologia sócio-histórica com as diretrizes da Educação Especial, apresentadas anteriormente, uma estratégia interessante para o ensino de alunos com necessidades especiais é a implementação de atividades educacionais que possibilitem o fazer conjunto - professor e aluno ou entre pares de alunos - em que cada personagem tenha seu papel definido na atividade proposta, podendo participar dela ativamente.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A.A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial [on-line]. *Educação On-line*. Seção Educação Especial, fev-2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes_sobre_diagnostico.asp. Acesso em 28/06/2004.
- ARANHA, M.S.F. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. 1991. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1991.
- BAYER, H.O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotkiana e da experiência alemã. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Jul-Dez 2003, v. 9, n. 2, p.163-180.
- BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial –MEC/SEESP, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução CNE/CBE 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p. 39-40.
- DECHICHI, C. Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. 2001. 245 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. São Paulo, Autores Associados, 1993.
- EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 69-90.

- FAINGOLD, N. De Estagiário a Especialista: construir as competências profissionais. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artemed Editora, 2001, p. 119-134.
- GLAT, R. Uma professora muito especial. *Questões Atuais em Educação Especial*. Volume IV. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editores, 1999.
- GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A.M.M.; GONÇALVES, M.G.M. *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 37-52.
- LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 261-284.
- LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1995, p. 219-252.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- OLIVEIRA, A.A.S. de. *Representações sociais sobre a educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos e professores*. 2002, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002
- OMOTE, S. A deficiência enquanto um fenômeno socialmente construído. *Texto mimeografado*, 1980.
- _____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 6, p. 43-64, 2000.
- PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de história ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.
- _____. *Práticas pedagógicas da Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SANCHES, I.R. *Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora, 1995.
- TUGDE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática de sala de aula. In: MOLL, L. *Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-170.
- VEER, R.V. der; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1991.
- VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes)*, Campinas, Cedes, 2000, n. 71, 2ª ed., p. 21-44.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANOTTO, M.A.C. *A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em Educação Especial*. 2002. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2002.

Recebido em 17/02/2004

Reformulado em 19/08/2004

Aceito em 23/08/2004